

地域を創る学習

—「学習社会論」の授業実践—

Creation of the Community through Learning —A Report on Classroom Practice of “Learning Society”—

大谷 直史 OOTANI tadasi

(准教授・教育センター otani@ces.tottori-u.ac.jp)

キーワード：生涯学習 lifelong learning, 地域教育 community education, 情報化社会 information society

はじめに

「この国には何でもある。本当にいろいろなものがあります。だが、希望だけがない」¹

10年前に村上龍は恵まれた国日本に恵まれていないものを指し示して、小説『希望の国のエクソダス』にこう記した。また3年前に赤木智弘は現代日本の閉塞感を打ち破るために、「希望は戦争」²とあえて言ってしまい物議をかもしましたが、これは希望のなさに加えて、生まれながらの希望の格差³を告発したかったがためだ。そんな現代日本に生きるわたしたちにとっての課題は何か。少なくともその正体を明らかにすることが先決だろう。その上で、希望のなさや希望の格差を抱える社会のなかで、わたしたちにいったい何をどのように学べようかを考えることが、表題の講義のテーマである。わたしたちとわたしたちの社会のサバイバルのために必要とされる学習課題をともに考えたいのだ。

わたしたちは現代日本社会を「〇〇社会」というように、様々な呼称で呼ぶことがある。それは、かつてはなかった新しい特徴を際立たせるために——それが理想であろうと現実を指すものであろうと——呼ぶのである。「学習社会」もまたその呼称の一つである。では「学習社会」は何ゆえそう呼ばれるのであろうか。まずそれを最初に考えたい。その際問題となるのは、「学習」という言葉の定義であろう。また本論集の課題である「地域教育学」の構想ともかかわってくるが、「学習」あるいは「教育」という言葉をどのように捉えればよいのか、これを次に考えることにする。

そして学習社会を考えていったときに「地域」が焦点化するというのを最後に考える（というかそうならないと地域教育学科にならない）。しかし「地域」は多義的であいまいな言葉である。事情は地域学部についても同じで、特定の領域を示していたり、総合的にあるいは現場、住民の生活に密着したということを示していたりと様々である。「学習社会論」では、地域を機能的な観点から捉え、現代社会において地域が独自に有する機能を考えてもらうことにしている。

一言で言うと、地域を創造する学習が、現代に必要とされている学習であるということを述べいくことになる。

1. なぜ「学習社会」と呼ぶのか

伝統的なものをそれが伝統であるからと無批判に受け入れることはできない。そう考えたとき、そこはすでに学習社会である。なぜならわたしたちが何を感じ、考え、行為するか、それらはあらかじめ決まっているものではなく、わたしたちがそう感じ、考え、行為するからそれらの根拠が現れてくるような、そういう社会だからである。むろん伝統であるからと思考を停止し、それが当然で自然であるかのようにふるまうことはできるが、自己決定と自己責任を強要する社会においては困難であろう。つまりわたしたちは行為＝選択の理由を述べなければならぬ。「なぜ〇〇をするのか」と問われたときに、「自分がそうしたいから」と答えなくてはいけないということでもある（たいていの場合、本当は世間に同調しているにすぎないが）。そこでわたしたちは、自分自身がいかにか感じ、考え、行為するべきかを学び続けなければならない。だから伝統から自由になった以上、学習社会を素通りするわけにはいかない。

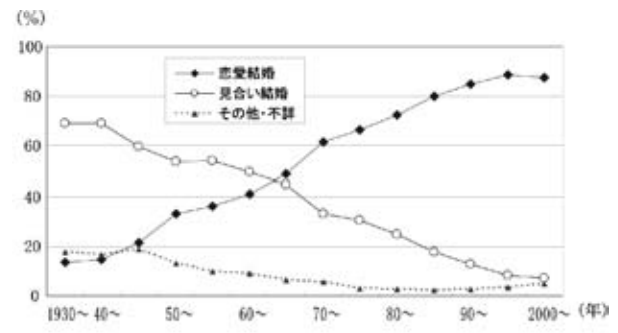


図1 結婚年次別恋愛結婚見合い結婚割合の推移

国立社会保障・人口問題研究所「出生動向基本調査」より

たとえば結婚は、いまでも恋愛結婚があたり前となっているが、1960年代半ばまでは見合い結婚の方が多かった（図1）。もちろん見合い結婚でも選択の余地はあるのだが、より自由に選択できそうなのは恋愛結婚であり、だからこそそれなりの理由をつけて結婚しなければならない。もしかすると結婚する理由が見つからないから晩婚化が進み、できちゃった婚が増えているのではないかとも思う。恋愛・結婚にも学習が必要なのだ。

これは単に流行に乗り遅れないために、あるいは技術の進

歩に追い付く必要性から、学習社会の必然性を説いているようにも見える。IT技術を考えればすぐに分かる通り、昔の知識は役に立たないというわけである。消費社会論、情報社会論はこの意味で、現代が知識を日々更新していかなければならない社会であることを教える。最も通俗的にはこの意味で現代日本は「学習社会」と呼ばれることになる。

この意味での学習社会は、中央教育審議会答申『生涯教育について』(1981年)の次の文言にも見ることができる。

「今日、変化の激しい社会にあつて、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。」

さらに見田宗介は「欲望が自然から自由であるだけでなく、欲望が文化からも自由であることをとおして実現」した現代を〈情報化／消費化社会〉とし、「初めて自己を完成した資本制システム」であると指摘している⁸⁾。このような社会においては、学習という欲望も自然や文化から自由になる。ここで学習は手段としてではなく、それ自体が目的として消費されることになる。生涯学習審議会答申『今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について』(1992年)もその事情を次のように述べている。

「人々は学習することで新しい自己を発見し、喜びを感じるものであり、学ぶことそれ自体が生きがいともなり得るのである。人は存在するために学習する必要があるとも言えよう。」

見田は情報化と消費化を徹底することがそれを解決に導く可能性を語っているのであるが、この社会は環境問題と南北問題という影も生み出したとも述べている。消費社会の外部であった環境と南、その解決のためには「資本制システム」の外側からの批判が必要なのではないだろうか。少なくとも情報化・消費化の波に飲まれて漂っているだけでは、外側があることにさえ気がつかない。時流にのってエコとか地球にやさしいとか思っているだけでは——たとえばエコポイントが偽物のエコであることに気付かない——事態は悪化するだけだろう。だからこそユネスコの「学習権」宣言(1985年)は次のように言う。

「学習活動はあらゆる教育活動の中心に位置づけられ、人々を、なりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体にかえていくものである。」(国民教育研究所訳)

この意味で、わたしたちは「学習社会」が、学習が権利として認識され、社会と自己を変革していく手段として認められた社会であるとも考えることもできる。またここからは既存の教育とは相対的に独立した学習という営みに着目すること

もできる。

消費社会・情報化社会はまた学校教育の相対的地位を低下させもした。端的に子どもは、学校以外からも様々な知識を得ることができるようになったということである。

フィリップ・アリエスの『子どもの誕生』は「子ども」が識字能力の必要な、つまり学校で学ぶことを必要とするから子どもなのであって、「子ども」は近代的な概念として作られたものであることを指摘した。一方ニール・ポストマンは情報化の進展が、これまで学校が独占してきた情報を相対化させるとともに、その正当性をゆるがし、「子ども」という概念が再び揺らいでいることを『子どもはもういない』の中で語った。学校が相対化された以上に、様々な電子メディアは文字に比べてリテラシーを必要としない。むしろ子どもの方がよく知っていることなんてザラにある。逆に文章能力に関してはやはり子どもは子どものままで、「近頃の大学生はろくにレポートも書けない」なんていう愚痴が聞こえてきそうだが、子どもは忙しいので仕方がないだろう。

加えて消費社会はお子様も大切なお客様のひとりであり、お金さえ持っていれば大人となんら変わるところはない。ファーストフード店に行けば、子どもも大人も関係なく同じ口調で話しかける定員を、当然のように見ることができるのだ。かくして子どもと大人の境界線はあいまいになっていくのだが、それはつまりいつまでたっても子どもだから、いつまでたっても学習が必要な社会と言えるのかもしれない。

この伝統からの自由は「大きな物語の終焉」⁹⁾としても語られている。「大きな物語」とは、たとえば革命であったり、人類の輝ける未来であったりするのだが、要は多くの人が持つ共通の目標が欠如してしまった社会である。学校は近代の「大きな物語」を支えてきた装置であるから、大きな物語が終焉に向かえば、学校も正当性を揺さぶられることになる。これからの伝統的という理由故、学校での学びが急速に変わるとは思えないが、正解を教えるよりは正解を求めるための方法を、決まった内容を教えるよりは自分で決めるやり方を教えて行く方向に、少しずつ進まざるを得ないだろう。それは決定の保留を導くだろう。学生に何か意見を求めるたびに聞かされてイライラさせられる「人それぞれ」という言葉も、大きな物語の不在、大きな物語への欲望の不在を教えてくれる¹⁰⁾。

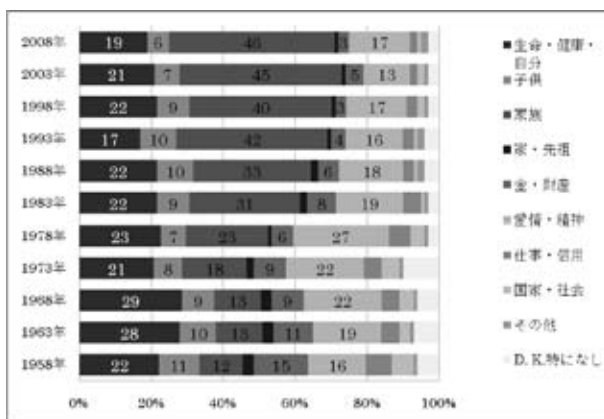


図2 一番大切なものの割合の推移

数理統計研究所「日本人の国民性調査」より

図2は1958年から行われている調査で、自由回答で「あなたにとって、一番大切なものは何ですか」と尋ねて得た回答を分類したものの推移である。現在に近づくにつれて、「家族」に分類される回答に集中していく様子が分かる。一見これは「家族」というものが共通の目標となったことを示していて、「家族」こそが大きな物語なのではないかと思える。しかし、大切なのは、「わたしの家族」であって他の家族が大切なわけではない。それは等身大の小さな物語と呼ぶことができるだろう。

わたしたち自身が自分で（小さな）物語を調達していくということは、わたしたちがわたしたち自身に言及するということで、わたしたちはわたしたちの主体となる可能性を秘めている。これは再帰性と呼ばれ、知識の総量が、そして知識の連関が認識されればされるほど高まることになる。

「再帰的近代化の基本命題は、次のように表現できる。社会の近代化が進めば進むほど、行為の担い手（主体）は、みずからの存在の社会的諸条件に省察を加え、こうした省察によってその条件を変える能力を獲得していくようになる。」^{viii}

2. 学習とは

以上のように学習社会の把握の仕方はさまざまであるが、そこで使われている「学習」という言葉の定義の違いに気付くことだろう。

「一定の経験をした後で、行動に持続的な変化が見られるとき、学習がなされたという」

「「学ぶ」とは、なによりも「知るようになる」ことである。」^{ix}

上記は一番広い学習の把握である。教育学においてはこれらに含まれる無意識的な学習は「形成」という言葉で捉えられてきた。その区別を行う定義が次のようなものである。

「「生活の経験」としての学習を「形成」とし、教育によって媒介されたもののみを「学習」と言う」^x

上記の2者を連続的に捉えた次のような定義もある。

「学習は、無意識、無選択なものから、次第に興味の発達にもなって意識的・選択的なものに進んでいく。」^{xi}

いずれの学習概念を用いるかは、何を強調して学習社会と呼ぶのかによって異なるが、学習を意識的に行う行為と捉えるのか、無意識でも行っている行為と捉えるのかは「教育」の定義を考える上でも重要である。たとえば学習を媒介にして発達に影響を及ぼすことが教育であるとしたとき、その学

習がどちらなのか。

もう一つ大きな区別の仕方がある。学習を何らかの目的のための手段と捉えるのか、学習それ自体を目的と捉えるのかという視点である。

「実践を予想しない学習はない。もし初めから何等の実践をも考慮に入れない学習があるとすれば、それは正しい意味での学習ではないであろう。学習というものは、本来実践にあらわれて、何等かの実践方式上の変化を予想している。」^{xii}

実践を予想するのが学習なのか、それとも実践自体が学習であるのか。消費社会論が伝えるのは後者の学習であり、再帰的近代化論もまた、存在証明のための学習を支持する。再帰的近代化論に基づけば、教育という営みの時間的・空間的拡張は、不可避免地に進まざるを得ない。

学習と形成の区別、手段的学習と目的的学习の区別はするとしても、現代社会における人間の変化を捉えるためには、「教育には何ができないか」^{xiii}を踏まえたうえで、従来の学習・教育で捉えきれない形成の領域を含めて教育学の対象とせざるを得ない。そのとき、とうてい従来の教育の概念にはおさまりきれない、矢野智司^{xiv}の言う「生成としての教育」（動物性を否定し、人間になるための「発達としての教育」ではなく、有用性に回収される人間のあり方から脱却する「脱人間化」を提唱する）をも射程に入れていく必要があるだろう。

わたしたちは社会を変革していく学習だけでなく、自分をとりまく関係性を変革していく学習——学習行為それ自体が関係性を紡ぎ出すような学習——を意識的に追及していかなければならないのだ。それはわたしたちにとって必然性の内にあった地域という領域を選択的に取り戻そうとすることである^{xv}。

3. そして地域

地域はかつて家庭を包み込み、学校と対抗する相対的に独自の論理を持っていた^{xvi}。それは地域が、その構成要素である家庭とともに仕事への移行に関する力を持っていたことが理由の一つであるが、第一次産業の衰退とともに学校経由の就業が増加するなかで、その力を失っていった。そして何より消費社会化が進むことと並行して、家庭や地域の機能の外部的化（＝市場化）が進むことで、家庭や地域の経済的機能は縮小し、次の引用にあるようにかつての形成の機能を期待できなくなっている。

「かつて子どもたちは、他者・自然・事物にとり囲まれ、それらと全身で相互作用するなかで、自分なりの目的意識、一つのことをやり遂げる意志、事物にはたらきかける巧みさ、そして他者と協力しあうことの大切さなどを、知らずしらずのうちに身に付けてきたのである。こうしたもろもろの力の獲得は、意図的なく教育の力によるというよりも、むしろ子どもをとり

囲む「自己形成空間」そのものはたらしきによるところが大きい。……中略……ところが、今日では、意図的<教育>が成立する前提としての「自己形成空間」そのものが、衰弱し、解体の危機に瀕しているのである。」^{xvii}

ところでわたしたちは4つの経済圏域によって生活を営んでいる。一つは市場(市)であり、等価交換を原理として、お金さえあればという限定付きの自由と平等



を実現してくれる。しかしわたしたちはすべてを(等価)交換によって生活しているわけではない。税金や公共サービスは交換とは異なる原理=再配分によって行われており、国家や地方自治体などの官によって営まれている。また家庭は贈与を原理として、愛に基づいて行われる経済圏域である。この3つの経済圏域を極として、地域はそれらの中間に位置するあいまいな経済圏域である。原理としては互酬があてはまるだろうが、その地域の性格によって交換・再配分・贈与のいずれか(いくつか)を含むものとなる。

ここで地域は、かつてあったとされる地域共同体や「自己形成空間」のみを指しているわけではない。NPOやボランティア、サークルや仲間、ネット・コミュニティや宗教団体もこのあいまいな領域に入るかもしれない。むしろ失われてしまった地域を意味(「幸せ」とか「アイデンティティ」と呼んでもよい)の調達先として創造する必要があるというのがここでの仮説である。市場は等価交換を原則としており、すべては量に換算されるため、生きる意味は市場においては原理上調達できないからだ。ほかでもないわたしの意味を価格の差異によって埋めていくという戦略もないわけではないが、そこで得られるものは交換可能なわたしでしかない。

したがって市場以外の経済圏から生きる意味を調達する必要があるのだが、困ったことに市場は他の経済圏が持っていた機能を吸収・はく奪してしまった。生きる意味を供給すべき、国家や地域、とりわけ家族といったものは、物質的な機能としては(その善悪は別にして)弱体化している。ただ物質的な弱体化は、逆に精神的には強化されるようで、家族は生きる意味を運ぶものとして純粋化していると言える^{xviii}。

だが家族や恋人は、いつかした誓いの言葉とは裏腹に安定して生きる意味を提供してくれるとは限らない(離婚等)。結婚も出産も必然性の内にはなく、選択するものになってしまった当然の帰結である。わたしたちは地域の(再)創造という学習課題を学習それ自体の内に獲得していかなければならない。そんな学習社会論もあるという話である。

「若者のコミュニケーションは、市場社会や消費社会と単に連続したものではなく、またよくいわれるように他者との「本当の」関係を忌避する単に防衛的なものではなく、むしろリソースが少ない中で新しい

共同性を構成しようとしている試みであり、またそこでは主体の欲望を名指すために、間接的な自己表現や「本当の」関係への欲望が依託されそれについて間接的な言及むしろなされているともいえるだろう。」^{xix}

村上龍『希望の国のエクソダス』文藝春秋、2000年。

ⁱⁱ 赤木智弘「丸山眞男をひっぱたきたい 31歳フリーター。希望は戦争。」「論座」2007年1月号。

ⁱⁱⁱ 山田 昌弘『希望格差社会―「負け組」の絶望感が日本を引き裂く』筑摩書房、2004年。

^{iv} 見田宗介『現代社会の理論』岩波書店、1996年。

^v もちろん外側と言っても、わたしたち自身、「資本制システム」の内側で生きているのであるから、批判は常に自分に跳ね返ってくる他ない。しかもやつぱりなことには、消費社会を批判する行為自体が消費社会に取り込まれ、変革するよりも補完してしまうこと——たとえば環境にやさしい行動や「エコ」が商品として市場を活性化させるということ——が起きがちである。だから批判し続けようとするならば、常に消費社会の裏側に逃げ込まなければならないし、社会変革と自己変革の同時達成という60年代の社会運動以来の課題に立ち向かわなければならない。

^{vi} ジャン=フランソワ・リオタール『ポスト・モダンの条件―知・社会・言語ゲーム』水声社、1989年。

^{vii} 大塚英志は『物語消費論』から『物語消費論』のなかで、東浩紀はツリー・モデルからデータベース・モデルへの転換に伴う動物化を論じるなかで、もはやわたしたちは大きな物語を必要としなくなっていると論じている。サブカルチャーを使って分かりやすい人に分かりやすく言うと、機動戦士ガンダム(1979年〜)から新世紀エヴァンゲリオン(1995年〜)への変化である。ガンダムは宇宙を舞台に地球連邦対ジオン公国という対立構造を描く一方で、エヴァンゲリオンは大きな物語を放棄している。ただしエヴァンゲリオン新劇場版を見ると、やはり物語に戻っている気もする。

^{viii} ウルリッヒ・ベック、アンソニー・ギデンス、スコット・ラッシュ『再帰的近代化』而立出版、1997年、p. 318。

^{ix} 教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年。

^x 教育に媒介されたものが学習ということになると、常に教師が必要であるとの主張にも見えるが、自分自身が自己教育の主体となる場合、いわゆる教師は必要ではない。鈴木敏正『生涯学習の構造化』北樹出版、2001年。

^{xi} 勝田守一『勝田守一著作集6 人間の科学としての教育学』国土社、1973年p. 110。

^{xii} 三井為友「共同学習の基礎理論」『月刊社会教育』No. 13, 1958年12月, p. 13。

^{xiii} 広田照幸『教育には何ができないか―教育神話の解体と再生の試み』春秋社、2003年。

^{xiv} 矢野智司『自己変容という物語』金子書房、2000年。

^{xv} 見田宗介は交響圏と呼んでいる。見田宗介『社会学入門―人間と社会の未来』岩波書店、2006年。

^{xvi} 広田照幸『日本人のしつけは衰退したか』講談社、1999年。

^{xvii} 高橋勝『子どもの自己形成空間』川島書店、1992年、p. 12。

^{xviii} 共通の困難を抱えがたい現代においては、愛情や友情も精神的な関係性に純粋化しがちで、それがコミュニケーション能力株を上昇させることにもなっている。空気が読めない(KY)がことさら注目される理由にもなっている。

^{xix} 樫村愛子「代替生活世界的コミュニケーションの展開」田邊信太郎・島園進『つながりの中の癒し』専修大学出版局、2002年、p. 230。